

Bremer, Rainer; Semmerling, Rüdiger
Integration. Über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer
Pädagogische Korrespondenz (1988) 3, S. 73-81



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Rainer; Semmerling, Rüdiger: Integration. Über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1988) 3, S. 73-81 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92802 - DOI: 10.25656/01:9280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92802>

<https://doi.org/10.25656/01:9280>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Salut an BB

- 5 *Michael Tischer*
Prawda

Essay

- 9 *Andreas Gruschka / Michael Meisel*
Über die Kopflosigkeit der Forderung nach Einheit
von Kopf, Herz und Hand

Kältestudie I

- 25 *Matthias Machnig / Annett Menge*
LehrerInnenausbildung in den Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit

Kältestudie II

- 29 *Günter Rüdell*
Was die Pädagogik der Lehrer wert ist
Die A-Besoldung

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 38 *Seminarkonferenz Tübingen*
Beurteilung und Benotung von Unterrichtsstunden

Der Reformvorschlag

- 41 *Rüpelchen*
Lehren lernen ohne Lehrherrn!
Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

Das aktuelle Thema

- 49 *Frank Kiewit*
Arbeitsfiktionen statt Lohnarbeit
– oder wie »Maßnahmen« Arbeitsbewußtsein schaffen

Dokumentation

- 59 Rede eines Konzerndirektors

Das Interview

- 61 *Rainer Bremer / Barbara Schenk*
Schülerinnerungen aus drei Generationen

Gegen das Selbstverständliche

- 73 *Rainer Bremer / Rüdiger Semmerling*

Integration – über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer

Essay aus der Fremde

- 82 *Dieter Dahlhoff*

Von der Produktion des Zeitgeistes

Aus den Medien I

- 89 *Udo Rauin*

Der Computer als Lehrmeister – Trauma oder Erfüllung
pädagogischer Hoffnungen?

Aus den Medien II

- 97 *Andreas Gruschka*

Der Frauenkörper der Coca-Cola-Werbung wirkt wie ein Heimcomputer

Nachgelesen

- 99 *Rainer Bremer*

Alexander Spoerl: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers

Rainer Bremer / Rüdiger Semmerling

Integration

Über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer

In vielfältiger Bedeutung wird der Integrationsbegriff verwendet. Der Grund hierfür scheint ein gefühlter Mangel an sinnvollen Lebenszusammenhängen zu sein. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Bedeutungen, daß Integration etwas Positives ausdrücken soll. Man will sich vor gesellschaftlicher Zerstörung, Ausgrenzung und Selektion schützen.

So auch im pädagogischen Bereich. Hier hat der Integrationsbegriff seit den 60er und 70er Jahren eine orientierende Funktion, insbesondere in den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Gesamt- und Kollegschulen. Wie jedoch kann er angesichts seiner vielfältigen Verwendung und der inzwischen erreichten Reformergebnisse weiterhin für die ursprünglich mit ihm verbundenen Absichten stehen? Welchen Sinn macht es, mit Integration wie mit einem zeitlos gültigen, indifferenten Begriff umzugehen? Was kann heute Integration als einen zentralen Begriff pädagogischer Reformbemühungen legitimieren?

I

Diesen Fragen wollen wir mit Hilfe des in der kritischen Theorie der Gesellschaft formulierten Integrationsbegriffs nachgehen. Dort steht Integration für Vergesellschaftung, die den Individuen eine Identität als ökonomische Subjekte aufzwingt. Der Zwang, mit dem der Vollzug unterschiedlicher Funktionen im ökonomischen System verbunden ist, verrät, daß die ihre gesellschaftliche Selbsterhaltung betreibenden Subjekte in Wahrheit zu Objekten gemacht werden. Ihre Gleichschaltung als nützliche Glieder der bürgerlichen Ökonomie zwingt die Menschen, ihre faktische Ungleichheit zu akzeptieren. Wie wenig mit diesem gesellschaftskritischen Integrationsbegriff der positiv pädagogische etwas gemein hat, scheint zunächst darin verdeutlicht, daß Integration als Prinzip der Vergesellschaftung von Individuen zwar kritisiert, gleichwohl aber als bildungspolitisches Regulativ für Schulreformen befürwortet werden kann. In der integrierten Sekundarstufe I sollen alle Kinder und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Leistungen und Interessen in einer Schule eigene Bildungswege gehen können, um gerechte Bildungschancen zu erhalten; und in der Kollegschule – einer integrierten Schule der Sekundarstufe II – soll durch die Integration der Berufs- und Allgemeinbildung eine umfassende Bildung junger Menschen ermöglicht werden. In beiden Fällen bedeutet Integration das Zusammenfügen von Unterschiedlichem. Als positiv gilt dabei, wenn durch Integration Kindern und Jugendlichen gerechte Bildungschancen eröffnen werden;

und als negativ gilt, wenn ihnen ihre Individualität in der pflichtschulischen Hierarchie der Berechtigungen genommen wird. Die Kritik an dieser als negativ bewerteten Integration nimmt Partei für die von Gleichschaltung bedrohten Individuen. Sie wird durch eine inhumane Differenzierung erreicht, die Kinder und Jugendliche nach Anforderungen der ökonomischen Verwertung menschlicher Arbeit sortiert. Zugleich werden damit die heutigen gesellschaftlichen Rollen auch als die zukünftigen festgeschrieben. Gegen diese ein Leben lang wirksame Selektion junger Menschen, eingeleitet durch ein vorgeblich demokratisches Schulsystem, ist die Idee von integrierten Gesamtschulen gerichtet: Alle Lernenden sollen gleichermaßen durch ein integriertes Curriculum mit differenzierenden Lernangeboten individuell gefördert werden. Die Gesamtschule soll eine Schule sein, in der alle Kinder und Jugendlichen gefördert werden, ohne ihre vermeintlich zukünftigen gesellschaftlichen Rollen bereits heute vorwegzunehmen.

Die pädagogische Konzeption integrierter Schulformen gegen die gesellschaftliche Segregation von Schülern aufzubieten, wird im Sekundarbereich II durch die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung versucht. Die Erkenntnis, daß auch berufliche Inhalte bilden, legt die Integration beider Bereiche nahe: Durch sie sollte schulische Bildung eine neue Qualität erhalten. Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung wurde allerdings bisher nur diffus konzipiert, wie es begriffliche Umschreibungen für Integration der bislang konsequent separierten Bildungssektoren verraten: Sie sollten angenähert, verzahnt, verbunden, verknüpft werden. Ob an den Oberstufenzentren in Berlin oder an einigen der beruflichen Gymnasien Hessens oder Baden-Württembergs, überall blieb es bei dem Versuch, jene Distanz zwischen Bildung und Ausbildung organisatorisch zu verringern, die man einst mit der klassifikatorischen Trennung von Bildung und Ausbildung geschaffen hat. Das kann an den Doppelqualifikationen der Kollegscheule verdeutlicht werden: Auf den ersten Blick scheint mit ihnen die richtige Konsequenz aus der Tatsache gezogen zu sein, daß die Inhalte beruflicher Bildung heute so hohe Anforderungen stellen, daß sie den, der sie erfüllt, auch zu einem Studium qualifizieren können. Die Zulassung berufsbildender Inhalte für die Studienqualifikation wurde aus technologischen Entwicklungen erforderlich, aus bildungstheoretischer Erkenntnis nahegelegt und ist darüber hinaus aus demokratischer Gesinnung geboten.

II

Es liegt im Sinne der gesellschaftlich für notwendig gehaltenen Schulversuche zur Integration in den Sekundarstufen I und II, die jahrelange Reformpraxis daraufhin zu überprüfen, wieweit sie mit den ursprünglichen Zielen und Konzepten übereinstimmt.

Die Entwicklung von Integrationskonzepten und ihre praktische Umsetzung in Gesamt- und Kollegscheulen wird durch die politisch-administrative Verpflichtung gehemmt, daß für die Vergabe der Abschlüsse an Reformschulen die Bedingungen des vertikal gegliederten, selektiv wirksamen Schulsystems gelten. Von diesen Abschlüssen her gedacht, muß nach den ersten Versuchsjahren in den Gesamtschu-

len nun wieder – vom 5. bis zum 10. Jahrgang zunehmend – differenziert werden, mehr im Sinne von funktionalisierender Leistung für das vorgegebene gesellschaftliche Produktionssystem als im Sinne einer Leistungsförderung, die den individuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen den Vorrang vor fremdbestimmten gesellschaftlichen Anforderungen gibt. Die individuell differenzierende Lernorganisation in den unteren Jahrgängen der Gesamtschulen dispensiert also nur unvollkommen die selektive Differenzierung, die mit der Reform zu integrierten Schulen ja gerade überwunden werden sollte. Nun aber sind die Schüler bis zum Abschluß in der Sekundarstufe I wieder den Mechanismen einer Differenzierung ausgesetzt, die sie in die vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen einpaßt. Die gutgemeinte, individualisierende Integration hebt die tradierte, selektive Differenzierung nur soweit auf, daß die Ungleichheit, zu der das vertikal gegliederte System beiträgt, nicht mehr allzu deutlich als Folge seiner Anbindung an das ökonomische System wahrgenommen wird.

Überlegen zwar ist die Gesamtschule den überkommenen Schultypen in der Hinsicht, daß Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Familien die gesetzlich garantierte formale Bildungschance für eine gewisse Zeit eröffnet wird. Sie suggeriert damit aber auch, es wäre niemand mehr wegen seiner Herkunft von den gesellschaftlichen Privilegien ausgeschlossen. Tatsächlich jedoch wird das strukturelle Unrecht der Privilegienwirtschaft durch die integrierte Schule verstärkt, indem sie die Mechanismen der Differenzierung kraft Selektion nach Berechtigungen unter der Hand noch verfeinert. Die Differenzierung in Gesamtschulen wäre nur dann integrativ, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht auf die Einheitsabschlüsse der vertikal gegliederten Schulformen verpflichtet, sondern zu gleichwertigen, ihre individuelle Interessenentwicklung berücksichtigenden Profilabschlüssen hin gefördert würden.

Eine maßlose Überschätzung von Schulreformen wäre es, zu glauben, man könne mit ihnen eine Gesellschaft ohne Status und Übervorteilung errichten. Denn mit keiner noch so gründlich reformierten Schule bringt man die Privilegienwirtschaft aus der Welt und nicht das Unrecht dieser Gesellschaft, nach deren Produktionsordnung die Vorteile Weniger durch die Nachteile Vieler erkaufte werden. Aber gerade weil die Gesamtschule die Privilegienwirtschaft nicht abschaffen kann, darf sie den Zusammenhang zwischen der ihr politisch-administrativ verordneten Differenzierung nach Abschlüssen im Sinne eines Systems von vorwiegend ökonomisch verwertbaren Berechtigungen und dem realen Reformverlauf nicht ignorieren. Faktisch jedoch tut sie es, wenn sie mit einem positiv gemeinten Begriff von Integration dann doch die selektive Differenzierung in tradierte Abschlußaufbahnen prinzipiell legitimiert. Die Gesamtschule kann bessere Reformergebnisse namens einer nur pädagogisch sinnvollen Integration nicht erzwingen und muß darum bemüht sein, daß ihre Ergebnisse zum ökonomischen System nicht dysfunktional stehen. Auch wenn diesem System gegenüber die Gesamtschule machtlos bleibt, darf ihr auf Pädagogik begrenzter Integrationsbegriff in der Parteinahme für Kinder und Jugendliche nicht nachlassen. Es gilt weiterhin das Motiv zu demokratischer Bildungsreform, demzufolge Bildung mehr sein soll als die Einpassung der jungen Menschen in die ökonomisch vorbestimmte Gesellschaft.

Die Eingriffe in den Reformprozeß, die die Reformabsichten ins Gegenteil verkehrten und die Bedingungen wieder herstellten, die mit ihrer Hilfe überwunden werden sollten, können auch an den Doppelqualifikationen nachgewiesen werden, die nicht das Neue wurden, sondern eine Kombination des Alten blieben. Nach wie vor steht der berufliche Abschluß im öffentlichen Bewußtsein nicht für Bildung und Studierfähigkeit, sondern nur für eine ökonomische Nützlichkeit des Qualifizierten. Den Studienanspruch kann nur erheben, wer neben dem berufsausbildenden auch den gymnasialen Bildungsgang absolviert hat – so jedenfalls haben es die Kultusminister dekretiert.

Die Widersprüchlichkeit einer Doppelqualifikation, die integrativen Charakter beansprucht, aber weitgehend nur zwei Qualifikationstypen addiert, könnte als bildungspolitische Niederlage der Reformer betrachtet werden, bestenfalls als Ausdruck des Zwangs zu faulen Kompromissen. Daß aber eine – im Ganzen gesehen – keineswegs erfolglose Reform in den realisierten Kollegschaften ihren zentralen Ansatz zu einer Bildung durch den Beruf revidieren muß, weil bildungspolitische Entscheidungen Bildung auch in der Kollegschaft wieder auf ein Allgemeines schieben, zeigt untergründig den gleichen Prozeß wie die Gesamtschulreform: Die Kollegschaft wird mit ihrem pädagogisch Neuen an den alten Bildungskonzepten gemessen. Spätestens also bei der Frage der Anerkennung ihrer spezifischen Abschlüsse werden die Entwicklungen von Gesamtschulen und Kollegschaften auf halber Integrationsstrecke gestoppt.

III

Wegen der unauflöslichen Verwicklung von Schule in die Gesellschaft ist der Integrationsbegriff zu einer Denunziation der Logik besonders geeignet, nach der Reformen verbogen werden. Um aber über diese Verwicklung aufzuklären, müßte ein Oberbegriff demokratischer Schulreformen wie Integration einen weitergreifenden Begriff von Integration einschließen. Analytisch hat ihn die kritische Theorie der Gesellschaft entwickelt.

In der Bildungsreform wurde davon ausgegangen, Mißstände des Bildungswesens durch andere organisatorische und pädagogische Strukturen beheben und Verbesserungen dort ansetzen zu können, wohin die berufliche Zuständigkeit und die eigene wissenschaftliche Kompetenz reichten: bei der Gestaltung der Schulen. Den entscheidenden Zusammenhang mit der Gesellschaft aber berühren die Reformer meist dort, wo sie ihre Nichtzuständigkeit eingestehen müssen, ohne daß sie jedoch ihre optimistische Sicht zu Reformen revidieren wollen. So retten die Reformer den positiven, praktisch-konstruktiven Charakter ihrer Bildungstheorie, der am Ende jedoch, gemessen am Ergebnis, weder konstruktiv noch praktikabel erscheint.

Den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft in seiner entscheidenden Bedeutung für jeden Reformversuch zu analysieren, könnte Folgen für seine Entwicklung haben. Der gesellschaftstheoretische Begriff von Integration ist kritisch und weicht dem unauflöslichen Zusammenhang von Schulentwicklung und gesellschaftlichen Verhältnissen nicht aus, sondern sucht ihn zu erklären. Damit

steht dieser Integrationsbegriff der Neigung vieler Pädagogen zu positiven Begriffen als eine Voraussetzung für alltäglich beruflich verlangtes konstruktiv-unterrichtliches Handeln entgegen. Und erfahren Reformer, daß ihre positiv besetzten Begriffe von der Wirklichkeit nicht gedeckt werden, dann führen sie die Reform häufig nicht etwa im kritischen Bewußtsein von der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Reform kontinuierlich fort, sondern resignieren. Von den nun wahrgenommenen, scheinbar unauflöslichen gesellschaftlichen Widersprüchen, gegen die sie einst Reformen ersannen, wird dann in einem apologetischen Sinn geredet, daß die

Stellung pädagogischer Institutionen zum gesellschaftlichen Ganzen von »Ohnmacht« geschlagen und darum sinnlos sei. Die Erfahrungen der letzten fünfzehn Jahre deuten darauf hin, daß der Glaube an die verändernde Kraft von Reformen auch deren Festfahren mitbewirkte. Hiermit aber ist noch nichts über die Möglichkeit gesagt, gesellschaftliche Mißstände durch Schulreformen reformieren zu können, sondern nur etwas über einen allzuschnell versiegenden, weil unaufgeklärten Optimismus pädagogischer Reformer.

IV

Wenn in integrierten Gesamtschulen durch die Differenzierung in schulformfremde Abschlußlaufbahnen pädagogisch unverantwortliche Mängel des vertikal geglieder-

ten Regelsystems zwar gemildert werden, aber das Reformprojekt sein Ziel von »gerechten Bildungschancen für alle jungen Menschen« nicht erreicht, dann beginnt der Begriff von einer pädagogischen Integration auch die Mängel der Reform zu decken: Der Begriff wird ideologisch.

Im Falle der Kollegscheule ist es das gleiche, weil die Doppelqualifikationen in Wirklichkeit den Anspruch auf »Bildung durch Berufsbildung« bildungspolitisch nicht realisieren dürfen, sondern ihn dementieren müssen, und zwar durch eine Harmonisierung mit seinem Widerpart »Allgemeinbildung«. Die Resultate der Reformpraxis mit Kollegscheulen zeigen jene Logik gesellschaftlicher Intégration, mit der die Reformen im Bildungsbereich zurückgedrängt oder außer Kraft gesetzt werden. Hierfür, gegen die Sabotage ihrer zentralen Absichten, müssen die Reformer selbst blind gemacht werden. Der Begriff von einer pädagogischen Integration für die Sekundarstufen I und II wird ideologisch, weil seine ungebrochen positive Besetzung auch ein aus Inkonsequenz resultierendes verdorbenes Reformergebnis rechtfertigt. Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II sollte ursprünglich zweierlei leisten: die Integration von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten mit dem Ziel der Überwindung der beiden klassifikatorisch abgeschotteten Bereiche zum einen, und zum anderen die ergänzende Differenzierung der Fächer mit dem Ziel, in allen berufsqualifizierenden Bildungsgängen zur Bildung und Förderung allgemeiner Kompetenzen beizutragen. Illustriert werden kann das am Fach »Chemie« für den Beruf »Bäcker«: Wie einleuchtet, daß Chemie für Bäcker primär Chemie bleibt und es darum illegitim wäre, das berufsschulische Fach anders als im Regelsystem der Oberstufen wissenschaftsorientiert und wissenschaftspropädeutisch auszulegen, so gilt auch, daß der Zugang zum Studium der Chemie über den Bäckerberuf bildungspolitisch eröffnet werden muß, weil er bildungstheoretisch bestimmt werden kann. Das Allgemeinbildende soll in der beruflichen Spezialisierung selbst aufgefunden und vermittelt werden. Für die Curricula der integrierten Oberstufe bedeutet dies, daß über die Inhalte des Unterrichts der Beruf entscheidet, über das Unterrichtsniveau entscheiden die jeweiligen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse.

Die Differenz von Allgemein- und Berufsbildung wird nur künstlich noch geregelt. Das schlägt hin und wieder auch in didaktischen Unfug um, wenn Gymnasiasten die Berechnung des Drehimpulses an den Pirouetten einer Eiskunstläuferin lernen und Fachoberschüler an der Funktion einer Drehbank. Es entspricht dem allgemeinbildenden Anspruch eines jeden Faches, daß das richtige Ergebnis auf der Beherrschung von mathematischen Methoden und Abstraktionen beruht, die die Schüler erlernen müssen. Daß beide Gruppen, Gymnasiasten wie Fachoberschüler, aber trotz ihres offenkundig identischen Wissens und intellektuellen Vermögens nach wie vor unterschieden werden können, liegt daran, daß die einen aufgrund ihres mathematischen Wissens studieren dürfen und die anderen trotz desselben Wissens nicht. Das kann, logisch betrachtet, doch nur an der Eiskunstläuferin liegen.

Die Einsicht, daß nicht der Inhalt des Unterrichts – ein Fach, sondern allein dessen Niveau – die Erkenntnisse – darüber bestimmt, ob sein Absolvent studieren darf, konnte bildungspolitisch nicht durchgesetzt werden. Das Studienprivileg blieb

unantastbar. Um es beizubehalten, wurde das Prinzip der Differenzierung nach beruflichen Inhalten in einer integrierten Oberstufe unter Kriterien eben der Allgemeinbildung gesetzt, gegen die Integration gerichtet ist. Es kann nicht verwundern, daß Integration mißlang: Die berufsqualifizierende Bildung wurde der Allgemeinbildung nachgeordnet und das gymnasiale Privileg bestätigt. Ein Kriterium für kollegschulspezifische Bildung steht so gar nicht mehr zur Verfügung.

Wäre im Verlauf der Reform die Reflexion auf das, was trotz des praktischen Verlustes eines immanent legitimierten Kriteriums für angemessene Integration weiter integriert werden mußte, nicht politisch unterdrückt worden, dann hätte man der oktroyierten Halbherzigkeit der Integration mit einem sehr sachlichen Argument begegnen können: daß nämlich Inkonsequenz bei der Durchsetzung eines wesentlichen Aspekts der Reform das Mißlingen jeder Bildung, auch der Allgemeinbildung, herbeiführen muß. Wenn zutrifft, was Adorno unter Bildung verstand, daß sie Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung sei, dann fallen zunächst im Prozeß der Bildung das allgemeine Wissen über die Welt und die Aneignung dieses Wissens auseinander. »Subjektive Zueignung« verweist auf das Wesen von Bildung als der Fähigkeit, einen Sachverhalt zu differenzieren und nicht, ihn zu verallgemeinern. Dieser Einsicht hat die ursprüngliche Formulierung des Integrationsziels der Kollegschule entsprochen. Nun, nach jahrelanger Reformpraxis, während der das alte Konzept bildungspolitisch-administrativ mehr und mehr verwässert wurde, steht die Kollegschulentwicklung vor dem aporetischen Problem, ihr auf Spezialisierung beruhendes Bildungskonzept mit möglichst viel Allgemeinbildung zu realisieren. Das belastet auch die Kollegschulen mit allen Folgen der Vergesellschaftung Jugendlicher durch einen vereinheitlichenden, Bildung entdifferenzierenden Unterricht.

In Erinnerung an Adornos Bestimmung von Bildung als »subjektive Zueignung« wird offenkundig, daß eben die Fähigkeit zu einer Erkenntnis, bei der der Erkennende sich verändert, nämlich sich bildet, dem Halbgebildeten fehlt. Nicht, daß er nur die Hälfte von dem weiß, was er wissen könnte, rechtfertigt diesen Begriff, sondern die Tatsache, daß Bildung eine Eigenschaft des Subjekts – sich bilden zu können – und nicht die einer Sache ist, begründet die Rede von der fehlenden Hälfte. Die Paradoxie der Allgemeinbildung erscheint darin, daß an den Menschen, die als gebildet gelten, ein dinghaft aufgefaßtes Wissen bewundert wird, das sich jedoch ihrem Vermögen zu differenzierender Wahrnehmung und Erkenntnis verdankt.

Daß Wissen als Bildung die Menschen verändere, ist eine Idee der Aufklärungspädagogik. Dies – und nicht die Unbildung – hat das deutsche Bildungsdenken ausgetrieben und sich einem angemessenen Verständnis von einer mehr als nur materialen Bildung entzogen, das noch immer greifbar ist, zumal dann, wenn der idealistische Grundzug erkannt wird, daß die Bedingungen, unter denen Aufklärung gelingen kann, nicht durch Bildung, sondern durch die gesellschaftliche Verfassung garantiert sein müssen. Die eine Sache ist, den Idealismus der Aufklärungspädagogik als eine Ideologie zu durchschauen, die über die gesellschaftlichen Verhältnisse hinweggeht, auch wenn sie jedem Begriff von Bildung als Ort der Freiheit und Subjektivität spotten. Die andere Sache ist, das historische Verhältnis von Bildung und Gesellschaft im Begriff selbst zu reflektieren.

Dem, daß Integration ein Mittel zu besserer Bildung sei, steht die Tatsache entgegen, daß gesellschaftliche Integration sich auch mittels Bildung vollzieht. Wurde politisch eingesehen, daß Bildungspolitiker als Parteipolitiker ein Interesse daran haben könnten, Schulen als Lernanstalten zu organisieren und ihre Entwicklung zu Bildungsanstalten zu verhindern, dann ist damit die Frage gestellt, wie es gelingen kann, Lernprozesse unterhalb der Schwelle zur Bildung zu halten und nur spezifische Qualifikationen zu vermitteln.

Schulen, die je nach ihrer Typenbestimmung unterschiedlich qualifizieren, ohne gleichzeitig in einer quantitativ relevanten Dimension ihre Schüler nach dem offiziellen Anspruch der dort Lehrenden zu bilden, integrieren in einer bedrückend funktionalen Weise die Schüler – sie präparieren sie nicht nur für die gegebenen gesellschaftlichen Aufgaben, sondern beginnen selbst schon den Prozeß der Vergesellschaftung als Anpassung der Individuen an institutionelle Zwänge.

V

Vergesellschaftung durch Erziehungsinstitutionen im trivialen Sinn beginnt bereits im Kindergarten. Sie ist in der Primarstufe etwas anderes als in der Sekundarstufe I oder II. An der Schwelle zum Erwachsenwerden, in der Adoleszenz, wird Lernenden ein eigenes Interesse an Mündigkeit unterstellt. Ob ausgesprochen oder nicht, erst in diesem Alter erwarten Pädagogen überhaupt eine Bildungsbereitschaft, nämlich sich bilden zu wollen, was immer als die besondere Legitimation des Gymnasiums als Oberstufenschule galt und die Lehranstalten ohne Oberstufe zu Progymnasien degradierte.

Die Vergesellschaftung junger Menschen, die eigentlich soweit sind, sich bilden zu wollen, anstatt sich bilden zu lassen, gelingt umso besser, je konsequenter das institutionalisierte Bildungsangebot die Bildungsinteressen der Schüler ignoriert und wirkliche Identifikation mit Bildungsinhalten dem Zufall überläßt.

Der positiv besetzte Begriff Integration verdunkelt den Blick auf gesellschaftliche Integration durch schulische Bildung. Seine eigentliche Funktion ist die Tabuisierung, die der Begriff über die sachhaltige Erörterung dessen legt, was die gegenwärtig angebrachte, historisch und gesellschaftlich aufgeklärte Bildung ist. Bereits die Kritik an der falschen, gesellschaftlich vereinnahmenden Integration allgemeiner und beruflicher Bildung in der Form von Doppelqualifikationen stößt auf das Tabu über dem Bildungsbegriff, der nicht allein von der Segregation, der selektiven Differenzierung der Schüler, sondern auch von den Folgen der funktionalen Integration junger Menschen diskreditiert ist. Die Unterdrückung der Einsicht, daß das Thema Bildung empirisch und theoretisch in die Dialektik von Integration und Differenzierung verwickelt ist, hat auf Kosten seiner prinzipiellen Durchdringung Lösungen vorschnell proklamiert. Daß dies sogar der Aufmerksamkeit derer entgegen konnte, die ihre Kritik am tradierten Regelsystem glaubhaft aus eigenen, schlechten Erfahrungen als Lehrende herleiten, spricht für die Vermutung, daß die Verwendung des ungedeckten Integrationsbegriffs nicht nur von einem theoretischen Defekt herzuleiten ist.

Die Forderung nach Integration beruflicher und allgemeiner Wissensbereiche verfehlt in einem ganz zentralen Punkt das Problem, das sie zu lösen beabsichtigt: Sie ignoriert die Folgen der institutionellen Integration des Wissens als Resultat schulischer Vermittlung, das auf einem Bildungsbegriffs beruht, der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland institutionalisiert ist. Daß er zu einer Institution wurde, zeigt, daß jede schulische Wirklichkeit vom Anspruch der Bildung geprägt ist, als etwas Objektives, also den Bildungsinteressen der Schüler prinzipiell Übergeordnetes, auftreten zu können. In diesem Sinne wäre auch eine Integration aller Wissensbereiche immer noch fixiert auf den falschen Anspruch der Allgemeinbildung; sie würde weitgehend entscheiden, was in der individuellen Entwicklung als Bildung gelten darf.

Eine sachhaltige Kritik an der selektierenden Funktion des Allgemeinbildungsbegriffs muß konsequenterweise zu einer Kritik an der Bildung fortschreiten, die von Kriterien gekennzeichnet ist, nach denen dekreterisch mit dem »Was bildet« zugleich entschieden ist, »Wer wird gebildet«. Unter diesem »wird gebildet« verkommt Bildung zu einem hölzernen Eisen, weil das Individuelle, das Bildung als subjektive stets einschließen muß, nur zugelassen wird, wenn »subjektive Bildung«, noch ehe sie richtig begonnen hat, sich einer längst nicht mehr ausweisbaren Allgemeinheit des Wissens anschließen muß. Kritik daran erfordert eben nicht, alle Themen zu behandeln, sondern die Schüler Themen nach individuellen Bedürfnissen auswählen zu lassen. Kritik an der Allgemeinbildung realisiert ihre gute Absicht nicht nur durch die Abschaffung der selektiven Differenzierung, sondern durch eine Differenzierung, die erst, wenn sie die Bildungsinteressen der Schüler respektiert, diese wahrhaft integrieren würde: in eine Bildung als Medium geistiger Autonomie und Entfaltung, die Kinder und Jugendliche in der Gesellschaft auch gegen die Gesellschaft erstarken ließe. Erst wenn in den Schulen mit der pädagogischen Integration auch die subjektive Differenzierung, die mit Bildung verbunden ist, zugelassen wird, wird schulisches Lernen als Bildungsprozeß von der Integration als Vergesellschaftung abgekoppelt.